

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS DAS
CRIANÇAS:
PERSPETIVA PARENTAL**

Catarina Alexandra da Rocha Conde

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde [Psicoterapia Cognitivo-
Comportamental e Integrativa]

2019/2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS DAS
CRIANÇAS:
PERSPETIVA PARENTAL**

Catarina Alexandra da Rocha Conde

Dissertação orientada pela Investigadora Doutora Maria Isabel Fernandes de Sá

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde [Psicoterapia Cognitivo-
Comportamental e Integrativa]

2019/2020

Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Isabel Sá pela orientação e apoio ao longo dos últimos meses, o que possibilitou a realização desta dissertação.

Agradeço ao Jardim-de-Infância onde recolhi os questionários, nomeadamente, educadoras de infância e pais, pelo tempo despendido e pelo interesse que demonstraram em contribuir para este estudo.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão por acreditarem em mim e por todo o carinho. De forma mais particular, um enorme obrigado à minha mãe por ter sido um grande apoio não só durante a realização desta dissertação, mas durante toda a minha vida, por me incentivar e ajudar em tudo.

Ao Guilherme pelo apoio incondicional e motivação ao longo destes anos. Por todos os momentos que passamos, pela enorme paciência e confiança. Obrigada pela força que me deste desde o primeiro dia.

Aos meus amigos, que estiveram sempre presentes e, acima de tudo, contribuíram para momentos de distração e descompressão, um enorme obrigada. E um agradecimento, especial à Filipa, não só pelo apoio, disponibilidade e generosidade, mas por todos os momentos que passamos juntas, pela amizade e por me fazeres acreditar que aquilo que a faculdade uniu a vida nunca irá separa. Juntas ultrapassamos obstáculos e inseguranças.

Sem vocês este percurso teria sido muito mais difícil, obrigada a todos.

Resumo

Quando nos referimos à satisfação das necessidades psicológicas básicas de crianças, tem-se percebido que esta se verifica quando os pais apoiam a autonomia dos filhos, de modo voluntário, bem como quando demonstram empatia e a promovem e quando fornecem uma estrutura para que os comportamentos dos filhos se demonstrem ajustados do ponto de vista psicossocial (Decy & Ryan, 2000). Estudos mais recentes parecem evidenciar a relação entre os comportamentos parentais e o comportamento dos filhos (Kuppens, Grietens, Onghena & Michiels, 2009). Assim sendo, esta investigação teve como objetivo estudar os comportamentos parentais promotores da satisfação das necessidades psicológicas dos filhos e compreender a relação entre esta variável e o ajustamento dos filhos.

Neste estudo participaram 46 indivíduos, pais e educadoras, de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, de um jardim-de-infância de Lisboa. Para avaliar o que os pais fazem no sentido de satisfazer as necessidades psicológicas dos filhos foi desenvolvido um instrumento de avaliação, o Questionário da Perceção da Relação Parental (QPRP-P).

Os dados deste estudo demonstraram que a maioria dos pais promove o estabelecimento de regras, fornece afeto, e apresenta comportamentos promotores das competências dos filhos. Contudo não foram encontradas correlações entre os comportamentos parentais e as capacidades e dificuldades das crianças, ao contrário do esperado. Os resultados permitiram constatar a concordância entre pais e educadoras em reação às dificuldades das crianças, nomeadamente quando estas se referem à manutenção da atenção e da concentração ou ao controlo da energia motora. E, por fim, os resultados permitiram estudar o temperamento na amostra, bem como identificar as correlações entre o temperamento e as capacidades e dificuldades das crianças o que nos possibilitou compreender qual o impacto do temperamento nos comportamentos e emoções das crianças.

Palavras-Chave: Necessidades Psicológicas, Perspetiva Parental, Ajustamento Psicológico, Temperamento.

Abstract

When we refer to the satisfaction of children's basic psychological needs, it has been noticed that this occurs when parents voluntarily support their children's autonomy, as well as when they show empathy and promote it and when they provide a structure for behaviors of the children (Decy & Ryan, 2000). More recent studies seem to show the relationship between parental behavior and children's behavior (Kuppens, Grietens, Onghena & Michiels, 2009). Therefore, this investigation aimed to study the parental behavior 's that promote the satisfaction of the psychological needs of the children and to understand the relationship between this variable and the adjustment of the children.

This study involved 46 individuals, parents and educators, from children aged between 4 and 5 years, from a kindergarten in Lisbon. To assess what parents do in order to meet their children's psychological needs, an assessment tool was developed, the Parental Relationship Perception Questionnaire (QPRP-P).

The results of this study demonstrated that most parents promote the establishment of rules, provide affection, and exhibit behavior s that promote their children's competencies. However, no correlations were found between parental behavior s and children's abilities and difficulties, contrary to expectations. The results allowed to verify the agreement between parents and educators in reaction to the children's difficulties, namely when they refer to the maintenance of attention and concentration or the control of motor energy. And, finally, the results allowed us to study the temperament in the sample, as well as to identify the correlations between the temperament and the children's abilities and difficulties, which allowed us to understand what the impact of temperament on the children's behavior s and emotions.

Key words: Psychological Needs, Parental Perspective, Psychological Adjustment, Temperament.

Índice

1. Enquadramento Teórico	1
1.1 Necessidades Psicológicas.....	1
1.2 Teorias das Necessidades Psicológicas	1
1.3. Satisfação VS. Frustração das Necessidades Psicológicas	3
1.4 Idade Pré-escolar	5
1.5 Necessidades Psicológicas nas Crianças	5
1.6 Acordo entre Informadores.....	6
1.7 Temperamento Infantil	7
1.7.1. Papel do Temperamento	9
2.2. Participantes.....	10
2.3. Procedimento	11
2.4. Instrumentos	12
2.4.1. Questionário Sociodemográfico.....	12
2.4.2. Questionário de Perceção da Relação Parental	12
2.4.3. Questionário de Capacidades e de Dificuldades - SDQ.....	13
2.4.4. Bateria de Temperamento Infantil – forma revista – TABC-R	13
2.5. Análise Estatística.....	14
3. Resultados	15
3.1. Qualidade Psicométrica dos Instrumentos.....	15
3.2. Estudo da dimensionalidade do QPRP – P.....	16
3.3. Estatística Descritiva	18
3.3.1. Resultados obtidos no QPRP-P.....	18
3.3.2. Resultados obtidos no SDQ	18
3.3.3. Resultados obtidos no TABC-R.....	21
4. Discussão dos Resultados.....	24
5. Conclusões	28

Referências Bibliográficas	31
ANEXOS.....	34
Anexo I	35
Anexo II.....	36
Anexo III.....	37
Anexo IV	38
Anexo V.....	40
Anexo VI	42

Índice dos Quadros

Quadro 1. Características sociodemográficas da amostra	15
Quadro 2. Análise da consistência interna dos itens do SQD	15
Quadro 3. Análise da consistência interna dos itens do TABC-R	16
Quadro 4. Análise dos pesos fatoriais, eigenvalue e percentagem de variância explicada dos fatores do QPRP - P	17
Quadro 5. Estatísticas descritivas das dimensões do QPRP-P e diferenças entre os sexos	18
Quadro 6. Estatísticas descritivas das dimensões do SDQ versão pais	19
Quadro 7. Estatísticas descritivas das dimensões do SDQ – versão professores	20
Quadro 8. Estatísticas descritivas das dimensões do TABC-R	21
Quadro 9. Coeficientes de Correlação de Spearman entre as subescalas do SDQ versão pais e SDQ versão professores	22
Quadro 10. Coeficientes de Correlação de Spearman com as dimensões do SDQ e a as dimensões do QPRP-P	23
Quadro 11. Coeficientes de Correlação de Spearman com as dimensões do SDQ e a as dimensões do TABC-R	23
Quadro 12. Coeficientes de Correlação de Spearman entre o SDQ versão Pais e o SDQ versão Professores	24

1. Enquadramento Teórico

1.1 Necessidades Psicológicas

O construto de necessidade é definido pelo dicionário de psicologia da APA (2010), como correspondendo às “condições de tensão num organismo resultante da privação de algo necessário para a sobrevivência, o bem-estar ou satisfação pessoal (...) cuja ausência gera essa condição” (p.637). Por outro lado, “qualquer necessidade que seja essencial para a saúde mental ou que de outro modo não seja uma necessidade biológica” (p.638) corresponde àquilo que é definido como necessidade psicológica (APA, 2010).

Quando nos remetemos para as primeiras teorias que se referiram ao conceito de necessidade, autores como Hull (1943) devem ser nomeados, sendo que este autor sugeriu que o papel da psicologia é entender os comportamentos molares através das necessidades primárias do indivíduo e as condições do ambiente que são relevantes para ele. Neste sentido é de salientar, também, Murray (1938) que considerou que as necessidades são adquiridas precocemente, não considerando que estas são inatas.

Contrastando com estas definições, a teoria da Autodeterminação (TAD), propõe que, as necessidades podem ser definidas como algo orgânico e inato e não como algo que se adquire, como afirmava Murray (1938). Assim, na TAD, as necessidades são vistas como elementos psicológicos inatos essenciais para o contínuo crescimento, integridade e bem-estar psicológico. Esta definição é mais funcional e centrada no organismo, demonstrando que as necessidades humanas especificam as condições necessárias para que haja um desenvolvimento psicológico saudável, ou seja, a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades (relacionamento, autonomia, competência).

Assim sendo, as necessidades podem ser consideradas como essenciais e universais, na medida em que constituem os elementos sem os quais a vida psicológica deixa de ser possível (Vasco & Conceição, 2005).

1.2 Teorias das Necessidades Psicológicas

As necessidades do Ser Humano foram, ao longo da história da psicologia, alvo de estudo por diversos autores.

Maslow (1970) surge como um dos pioneiros na tentativa de alargar as necessidades quanto à sua natureza e função, deixando de as ver como unicamente ligadas à questão da sobrevivência. Assim sendo, Maslow (1970) apresenta o seu modelo da “Pirâmide de

Necessidades” no qual considera o construto das necessidades de forma hierárquica, na medida em que postula que estas se agrupam conforme a prioridade na sua satisfação. Segundo este autor as necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença, de autoestima e de autorregulação podem ser entendidas como necessidades básicas, sendo consideradas inatas.

As necessidades psicológicas surgiram, inicialmente, associado a teorias ligadas à motivação, exemplo disso é a teoria da autoeficácia desenvolvida por Bandura (1996). Este autor postulou que a sensação de competência é o mecanismo central da agência humana, uma vez que as atividades motivadas têm uma agência porque envolvem a ação dos indivíduos quando eles se sentem capazes de atingir os resultados desejados. Assim sendo, quando nos remetemos para as três necessidades psicológicas a teoria da autoeficácia, apenas, enfatizava a competência (Bandura, 1996).

Como referencial teórico das necessidades psicológicas é de salientar a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Segundo esta teoria as necessidades são inatas e universais, contudo esta universalidade não as impossibilita de alterarem a sua saliência e forma de satisfação ao longo da vida e em diferentes culturas. Ou seja, as necessidades apresentam uma universalidade qualitativa que permite variações quantitativas. Os autores defendem a existência de três necessidades psicológicas básicas, que correspondem à autonomia, ao relacionamento e à competência, sendo que as necessidades ao serem entendidas como básicas devem ser todas satisfeitas (Deci & Ryan, 2000).

A competência refere-se à capacidade de lidar com os desafios internos e externos, vencendo obstáculos de modo a alcançar um maior crescimento e desenvolvimento pessoal e é considerada uma necessidade fundamental, uma vez que é responsável pela adoção de uma postura ativa ao longo da vida.

A autonomia diz respeito à capacidade de agir, pensar e sentir de acordo com o eu. A condição verdadeiramente autônoma é aquela em que as escolhas se baseiam em motivações intrínsecas e não extrínsecas. Ou seja, age-se e decide-se porque o objetivo é valorizado por ele mesmo, é coerente com os valores internos mais profundos da pessoa e não visa nada para além da sua própria realização.

As relações de pertença, por sua vez, são uma necessidade psicológica básica associada à importância dos relacionamentos, uma vez que precisamos uns dos outros para nos conseguirmos contruir, exemplo disso é a necessidade de vínculos construtivos inerentes ao

desenvolvimento infantil, que possibilitem o apoio e o suporte necessário para que a criança cresça e se desenvolva.

De acordo com a TAD, os seres humanos desenvolvem-se, tendencialmente de forma adaptativa e integrada, ou seja, segundo esta teoria o ser humano é um ser ativo que se adapta e integra as suas condições de vida de modo a adequar-se tanto a nível intra como interpessoal (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Estudos realizados tendo em conta o referencial fornecido pela TAD defendem que, à nascença, já existe uma certa determinação que resulta da satisfação das necessidades psicológicas, contudo, isso só acontece se o ambiente o proporcionar (Vasco, 2009). Nos últimos anos, tem sido reforçada a importância do contexto, na medida em que é necessário que o indivíduo esteja inserido num contexto, com recursos, que satisfaça as suas necessidades psicológicas básicas para que este se desenvolva de forma adequada (Deci & Ryan, 2000). Exemplo disso mesmo é o Modelo da Complementaridade Paradigmática (Vasco, 2009). Tendo por base várias teorias das necessidades e, entre elas a teoria da Autodeterminação, Vasco (2009) desenvolveu o Modelo da Complementaridade Paradigmática, no qual agrupou as necessidades psicológicas em sete polaridades dialéticas.

Para estes autores, é necessário conseguir uma regulação (e não uma simples satisfação) ao nível da satisfação das necessidades para alcançar o bem-estar (Vasco & Conceição, 2005).

1.3. Satisfação VS. Frustração das Necessidades Psicológicas

As necessidades psicológicas básicas descritas na Teoria da Autodeterminação podem ser satisfeitas ou frustradas, sendo que de acordo com Deci e Ryan (2000), quando as necessidades psicológicas básicas são frustradas, os indivíduos desenvolvem estratégias desadaptativas de *coping* com o objetivo de compensar as necessidades não satisfeitas, uma vez que a frustração poderá associar-se à presença de pensamentos negativos, o que dificulta a estruturação do *self*.

Neste sentido, tem sido comprovado que o desenvolvimento de esquemas precoces desadaptativos ocorre nos primeiros anos de vida, sendo resultado da frustração, pelos pais, das necessidades psicológicas básicas (Young, Klosko & Weishaar, 2008). Os esquemas precoces desadaptativos (EPM) podem ser definidos como pensamentos que se encontram mal estruturados, o que provoca uma atribuição, errada, de significados aos acontecimentos, conduzindo a um processamento da informação de modo enviesado, disfuncional e inflexível (Young, Klosko & Weishaar, 2008).

Por outro lado, a satisfação das necessidades psicológicas básicas leva ao desenvolvimento do bem-estar (Deci & Ryan, 2000), desta forma, a satisfação destas necessidades é vista como motor para a motivação autónoma e consequente bem-estar.

Resumindo, as necessidades psicológicas básicas tanto podem ser satisfeitas como frustradas, no primeiro caso o indivíduo poderá sentir bem-estar e um desenvolvimento psicológico positivo. Por outro lado, quando são frustradas poderão levar ao desenvolvimento de mal-estar, gerando sintomatologia clínica (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Associado a esta possibilidade de satisfação ou frustração das necessidades psicológicas estão vários fatores, nomeadamente o contexto em que o indivíduo está inserido. Assim sendo, Deci e Ryan (2000), reforçam a importância que o contexto tem, afirmando que é necessário que o indivíduo esteja inserido num contexto com recursos que satisfaçam as suas necessidades psicológicas básicas, para que este se desenvolva de forma adequada.

Desta forma, indivíduos inseridos num contexto cujas necessidades básicas são constantemente frustradas poderão desenvolver sentimentos de fracasso e inferioridade, associados à frustração da necessidade de competência, sentimentos de pressão externa associados à frustração da necessidade de autonomia e sentimentos de exclusão social associados à frustração da necessidade de relacionamento (Vansteenkiste & Ryan, 2013). O estudo de Silva (2017) evidência esta associação, nomeadamente, em relação à necessidade de autonomia, uma vez que foi a necessidade que obteve valores mais elevados no que respeita à frustração, concluindo que poderão contribuir para o desenvolvimento de esquemas cognitivos desadaptativos.

Especificamente, a revisão realizada por Deci e Ryan (2000b) mostrou que os contextos sociais dão suporte às necessidades de competência, autonomia e relacionamento, uma vez que mantêm ou aprimoram a motivação intrínseca; facilitam a internalização e integração da motivação extrínseca, o que resulta em orientações motivacionais ou regulatórias mais autónomas; e promovem ou fortalecem aspirações ou objetivos de vida que continuamente proporcionam a satisfação das necessidades básicas.

Quanto mais competentes, autónomas e vinculadas positivamente estiverem as pessoas, melhores resultados serão obtidos a nível de bem-estar, saúde, produtividade e relacionamentos. Tomar consciência do modo como estas necessidades estão ou não satisfeitas é fundamental, sendo que no caso das crianças era desejável que os pais tivessem esta consciência em relação

aos seus filhos, nomeadamente, quando estes não são capazes de o fazer sozinhos, como é o caso das crianças de idade pré-escolar.

1.4 Idade Pré-escolar

A idade pré-escolar, corresponde à idade compreendida entre os 3 e os 5/6 anos, nesta fase a criança já tem algum sentido de confiança e autonomia, o que lhe permite ser bastante mais curiosa em relação a tudo o que está à sua volta. Assim sendo, a “crise” iniciativa vs. culpa, descrita na teoria de Erikson (1982), caracteriza esta fase, como associada a uma crescente iniciativa da criança para planear e realizar atividades e, por outro lado, influenciada pelos problemas de culpa que esses planos lhe podem trazer. Um equilíbrio entre as duas características permite ao *self* adquirir a “virtude” de finalidade, ou seja, a coragem de planear e projetar objetivos sem se deixar levar pelo sentimento de culpa ou medo de punição (Erikson, 1982). Este processo é facilitado se for dada, à criança, a possibilidade de realizar atividades de forma autónoma, contudo, com orientação e dentro de limites firmes (Papalia & Feldman, 2001).

1.5 Necessidades Psicológicas nas Crianças

As necessidades psicológicas surgem, necessariamente, num contexto. Esta ideia está espelhada na teoria de Vasco (2009), ao defender que as necessidades são inatas e que, portanto, à nascença, elas já se manifestam. Contudo, ao precisarem de um contexto, a sua satisfação, parece ocorrer, na medida em que, a interação com o ambiente o proporciona, tendo, assim, um papel central no desenvolvimento psicossocial. Assim sendo, o contexto parental influencia o desenvolvimento psicossocial da criança, sendo que este vai ter impacto na forma como o ser humano sente as suas necessidades psicológicas básicas como satisfeitas ou frustradas.

Quando nos referimos à satisfação das necessidades psicológicas básicas nas crianças, tem-se percebido que esta se verifica quando os pais apoiam a autonomia dos filhos, de modo voluntário, bem como quando demonstram empatia e a promovem, e quando fornecem uma estrutura para que os comportamentos dos filhos se demonstrem ajustados do ponto de vista psicossocial (Deci & Ryan, 2000). Assim sendo, os comportamentos parentais parecem influenciar o comportamento dos filhos. Neste sentido, Kuppens, Grietens, Onghena e Michiels (2009) verificaram que o controlo comportamental e o suporte dos pais estão positivamente associados com o comportamento pró-social da criança, enquanto o controlo psicológico (e.g. controlo que interfere com os aspetos psicológicos e emocionais do desenvolvimento da criança, como por exemplo, invalidar sentimentos, restringir a expressão verbal e induzir culpa)

está positivamente correlacionado com problemas de comportamento e de internalização na criança.

Neste sentido, o impacto que os outros têm no desenvolvimento da criança, nomeadamente, até entrarem para o primeiro ano de escolaridade, é grande, salientando-se entre estes os pais ou cuidadores as crianças. Desta forma, as características dos pais (e.g., temperamento), a relação pais-criança (e.g., vinculação), as variáveis parentais (e.g., estratégias parentais) e o ambiente familiar têm sido considerados influências fortes na capacidade de autorregulação da criança (Kiss et al., 2014).

Resumindo, a satisfação das necessidades está inerente à sensação de agência do *self*, dado o grau de dependência das crianças compreende-se que até essa fase a regulação da satisfação das necessidades não seja conseguida, na sua grande parte, pela própria criança.

Assim sendo, compreende-se que a satisfação das necessidades está dependente dos pais (Papalia & Feldman, 2001), que através da prática da parentalidade têm uma grande influência no seu desenvolvimento (Schaffer, 1996). Contudo, importa realçar o papel da criança neste processo, uma vez que as suas características, nomeadamente o temperamento, vão influenciar a forma como os pais se relacionam com ela (Papalia & Feldman, 2001). Também as especificidades do contexto (físico e social) parecem ter influência, embora estas contingências não diminuam, ainda assim, a importância que as características dos pais têm para a criança, nomeadamente ao nível da satisfação das necessidades e consequente desenvolvimento saudável.

1.6 Acordo entre Informadores

A recolha de informação junto de múltiplos informadores tem subjacente a importância das suas diferentes perspetivas na tentativa de integrar informação para que se obtenha uma descrição mais precisa do funcionamento da criança (Achenbach et al., 1987). Para além disso, esta premissa torna-se ainda mais pertinente, uma vez que a avaliação da perceção dos pais e dos educadores sobre as dificuldades e capacidades das crianças permitirá não só verificar se existem diferenças entre contextos (escola e casa), como também comparar as respostas de perspetivas diferentes.

Habitualmente, quando se pretende estudar uma população infantil, pais e professores costumam ser as fontes de informação mais fidedignas, contudo, uma abordagem que procura a perspetiva de mais do que um informador tem em conta que diferentes adultos lidam com a criança em situações distintas, o que por si só torna espectável a ocorrência de certo grau de

discordância em relação ao comportamento observado e às características da criança que tal comportamento permite inferir (Achenbach et al., 1987). Assim sendo, a presença de pessoas diversas em cada um dos contextos nos quais se inserem os informadores pode incitar, na criança a manifestação de comportamentos diferentes, aspeto particularmente relevante nas crianças pré-escolares, dado que estas são altamente maleáveis à ação do adulto e vulneráveis aos aspetos particulares de cada situação.

Desta forma, a discordância entre informadores pode dever-se às características dos informadores, na medida em que reflete as diferenças inerentes à singularidade de perspetivas, não significando, necessariamente, imprecisões no processo de avaliação (Seabra-Santos & Almeida, 2014). Associado a este fator está também o grau de conhecimento que cada informador possui acerca da criança e que pode, também, influenciar o grau de acordo entre informadores.

Em relação à avaliação do comportamento das crianças, no estudo realizado por Bolsoni-Silva et al. (2006), os resultados indicam que uma avaliação mais negativa por parte das mães em comparação com a das professoras, se verificou quando as crianças apresentavam competências sociais, o que poderá dever-se ao facto destas crianças se controlarem e serem mais cooperantes na escola. Por outro lado, o aluno com problemas de comportamento tende a ser avaliado pelos docentes negativamente, ou porque este compara as crianças entre si ou porque o ambiente escolar é mais complexo, levando a que a criança sinta mais dificuldade e estes problemas se intensifiquem na escola (Bolsoni-Silva et al. 2006).

De forma semelhante, Goodman, Meltzer e Bailey (1998) realizaram um estudo utilizando o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), no qual encontraram correções positivas nas avaliações de pais e professores para a pontuação total das Dificuldades e para as Escalas Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento e Hiperatividade.

1.7 Temperamento Infantil

O desenvolvimento infantil é um processo complexo no qual as crianças partilham fases e marcos de desenvolvimento, mas também demonstram ter características e padrões de comportamento distintos, o que se revela desde cedo. Estas diferenças têm sido tradicionalmente definidas como temperamento, sendo que constituem a expressão mais precoce da personalidade (Rothbart & Bates, 2006) e desempenham um importante papel na formação da personalidade do indivíduo e nas suas relações com os diferentes contextos (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000).

O temperamento parece ser, em grande parte, herdado, embora seja evidente que influencia e é influenciado por variáveis circunstâncias como a experiência, maturação e aprendizagem de cada indivíduo (Rothbart, 2007)

Em relação às abordagens teórico-metodológicas principais no estudo do temperamento podem ser destacadas a de Thomas e Chess (1977), a de Jeffrey Gray (1972, 1985, 1987, 1991, citado por Martin & Bridger, 1999) e a de Rothbart (2004). De forma geral, estas abordagens variam sobretudo, em relação à própria concepção de temperamento e às suas respectivas dimensões, sendo que também apresentam procedimentos diferenciados para avaliar este construto.

De forma particular, o Modelo Teórico Neuropsicológico, desenvolvido por Jeffrey Gray (1972, 1985, 1987, 1991, citado por Martin & Bridger, 1999) envolve dois sistemas neuroanatómicos: o Sistema de Inibição Comportamental (Behavior Inhibition System – BIS) e o Sistema de Ativação Comportamental (Behavior Activation System – BAS). O BIS apresenta respostas de inibição perante a novidade e respostas de ansiedade perante sinais de punição. Por outro lado, o BAS perante sinais de recompensa é responsável por comportamentos de exploração e respostas de aproximação (Martin & Bridger, 1999). Segundo este modelo, as diferenças individuais no temperamento resultam das diferenças na reatividade dos dois sistemas.

Tendo por base esta teoria, Martin e Bridger (1999) propuseram um instrumento de medida do temperamento, a Bateria de Temperamento Infantil – forma revista (TABCI-R), no qual se destacam alguns pressupostos teóricos nomeadamente, o facto de as diferenças individuais serem relativamente estáveis ao longo da vida e serem influenciadas por vários fatores, dos quais se destacam os genéticos e os ambientais. O estudo do temperamento em crianças do pré-escolar, indica que para a descrição das características temperamentais as dimensões mais relevantes são as referentes à impulsividade, à inibição e à emocionalidade negativa.

Mais recentemente, surgiu a abordagem de Rothbart (2004), sendo esta uma das mais utilizadas nos estudos do temperamento infantil. Este modelo utilizou uma abordagem de temperamento inovadora ao alterar a concepção de temperamento até então dominante, uma vez que adotou uma perspetiva que considera a evolução do temperamento ao longo do desenvolvimento e ao postular que as diferenças individuais também podem ser observadas no funcionamento psicofisiológico, na suscetibilidade às emoções primárias e na autorregulação

da atenção (Klein & Linhares, 2010). Este modelo entende o temperamento como o conjunto das diferenças individuais que tem uma base biológica e que podem ser observadas em diferentes domínios, tais como a emocionalidade, a atividade motora e a atenção, sendo que são influenciadas por fatores como a hereditariedade, a maturação e a experiência (Rothbart, 2004). Segundo este modelo, o temperamento infantil integra três grandes dimensões: a extroversão, a emocionalidade negativa e o controlo com esforço.

1.7.1. Papel do Temperamento

O temperamento espelha as características individuais das crianças, tendo estas um papel relevante tanto em situações de desenvolvimento normal como desviante, tendo em conta esta premissa Thomas e Chess (1996) elaboraram um modelo no qual o desenvolvimento corresponde a um “processo dialético da interação entre o organismo e o meio” (Chess & Thomas, 1996, citado por Almeida, Seabra-Santos, & Major, 2010).

Numerosas investigações têm demonstrado o papel moderador que o temperamento pode desempenhar, assim como a sua relação com a capacidade de resiliência na infância (Rgan, Reznick & Snidman, 1989; Rutter, 1989; Hepburn, 2003; citador por Almeida, Seabra-Santos, & Major, 2010). De forma semelhante o temperamento tem sido também relacionado com a quantidade e qualidade das interações entre a criança e o prestador de cuidado (Rutter, 1989, citado por Almeida, Seabra-Santos, & Major, 2010).

Neste sentido, os resultados do estudo de Almeida, Seabra-Santos e Major (2010), indicam que tanto as mães como as educadoras de infância avaliaram as crianças, com um desenvolvimento normal, como sendo progressivamente menos inibidas, à medida que iam tendo mais idade, verificando-se que variáveis como a emotividade negativa, atingem valores máximos entre os dois ou três anos e, durante a idade pré-escolar diminuem, uma vez que a criança desenvolve competências ao nível da modulação das emoções.

Neste estudo, verifica-se que os rapazes tendem a ser avaliados por todos os informantes como mais impulsivos do que as meninas, embora não seja uma diferença estatisticamente significativa. Em relação ao nível socioeconómico, os resultados indicam que não existe qualquer diferença no temperamento das crianças em função dessa variável.

2. Método

2.1. Questão de Investigação, Objetivos e Hipóteses

O presente estudo orienta-se pela seguinte pergunta de investigação: “Qual a relação entre o comportamento parental e o ajustamento dos filhos?”

Assim o presente estudo empírico tem como objetivo geral estudar os comportamentos parentais promotores da satisfação das necessidades psicológicas dos filhos e compreender a relação entre esta variável e o ajustamento dos filhos, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Mais especificamente, definiram-se os seguintes objetivos: (1) explorar a relação entre os comportamentos parentais e o ajustamento dos filhos; (2) analisar se existem diferenças entre os pais e as educadoras na avaliação do ajustamento; (3) perceber se existem diferenças no comportamento parental em função do temperamento e sexo da criança; (4) perceber se existe uma relação de mediação do temperamento da criança entre o comportamento dos pais e o ajustamento dos filhos.

Em consonância com a revisão de literatura, previamente efetuada, consideramos as seguintes hipóteses:

H1: Comportamentos parentais promotores da satisfação das necessidades dos filhos estão positivamente associados ao comportamento pró-social dos filhos;

H2: Os rapazes apresentam um temperamento, de forma geral, mais impulsivo do que as raparigas;

H3: A associação do comportamento parental com o ajustamento dos filhos é mediada pelo temperamento das crianças;

2.2. Participantes

A população, a que se refere o presente estudo, é constituída por uma amostra de 46 pais/mães, com filhos em idade pré-escolar, residentes em Portugal, bem como as educadoras dessas crianças. Neste sentido, foram definidos como critérios de inclusão: (1) pais e mães com filhos entre os 3 e os 5 anos de idade, (2) com capacidade para ler língua portuguesa e (3) residentes em Portugal. Em relação à amostra de educadoras de infância, o único critério de inclusão utilizado foi referente ao facto de estas serem as educadoras dos filhos dos pais e mães que fizeram parte do estudo.

O número de participantes que integram a amostra divide-se em 39 mulheres (84,8%) e 7 homens (15,2%), com idades compreendidas entre os 22 e os 54 anos ($M=35,01$; $DP=6$), tal

como descrito no quadro 1. A amostra é, ainda constituída por quatro educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 44 e os 52 anos, sendo que todas são do sexo feminino.

Relativamente às crianças a que se reporta o presente estudo, têm idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos ($n=46$; $M=4,61$; $DP=0$), 18 crianças são do sexo feminino (39,1%) e 28 são do sexo masculino (60,9 %), sendo que todas elas frequentam um jardim-de-infância do Distrito de Lisboa.

Quadro 1. Características sociodemográficas da amostra

Características	N	%
Sexo		
M	7	15,2
F	39	84,8
Faixa Etária		
20-29 anos	6	13
30-39 anos	29	63
40-49 anos	10	22
50-59 anos	1	2
Escolaridade		
9º ano ou menos	17	37
12º ano	18	39
Licenciatura	9	20
Mestrado	2	4
Pós-graduação	0	0

2.3. Procedimento

Para a recolha de dados foram selecionadas mães ou pais com filhos entre os 4 e os 5 anos de idade (idade pré-escolar), com naturalidade portuguesa, residentes no distrito de Lisboa. Adicionalmente, também fizeram parte da amostra, as educadoras destas crianças. A recolha decorreu entre fevereiro de 2020 e março de 2020. No presente estudo utilizou-se uma amostra por conveniência.

Num primeiro momento, começou por se pedir a colaboração do diretor da escola bem como das educadoras de infância do jardim de infância no qual foram recolhidos os questionários. Nesta primeira fase, os pais e respetivas educadoras foram informados sobre a

finalidade da investigação, sobre os princípios éticos, nomeadamente, sobre a confidencialidade das respostas. Os participantes também foram informados de que, no caso de surgir alguma dúvida sobre a investigação ou sobre o preenchimento dos questionários, poderiam contactar a investigadora principal, através do *e-mail* indicado na folha de rosto do protocolo.

Cada pai/mãe respondeu ao questionário sociodemográfico, ao questionário de Necessidades Psicológicas, à TABC - R e ao SDQ (versão pais), sendo o seu preenchido individual e tendo em conta, apenas, a percepção do participante. A duração do preenchimento dos respetivos questionários tem um tempo estimado de 25 minutos. Adicionalmente, as educadoras de infância responderam ao SDQ (versão professores) para cada criança, tendo cada preenchimento o tempo estimado de 5 minutos. A aplicação dos questionário só foi realizada após a assinatura do consentimento informado.

2.4. Instrumentos

2.4.1. Questionário Sociodemográfico

Com o intuito de se obter uma caracterização sociodemográfica da amostra do estudo, os participantes responderam ao Questionário Sociodemográfico elaborado para esse fim. O questionário é constituído por duas partes, os dados relativos à/ao mãe/pai e dados relativos à criança. A primeira parte, integra a informação sociodemográfica referente ao participante e relativa ao contexto familiar (e.g., idade, escolaridade e profissão). A segunda parte apresenta um conjunto de questões sociodemográficas relativas à criança (e.g., nome, idade).

A recolha e análise de dados fez-se com base numa metodologia quantitativa.

Isto é dito mais à frente, uma vez que se pretende analisar a correlação entre as variáveis e as diferenças entre grupos.

2.4.2. Questionário de Percepção da Relação Parental

Este estudo propôs-se a analisar o comportamento parental promotor da satisfação das necessidade psicológicas dos filhos e, nesse sentido era necessário um instrumento de avaliação que medisse esta variável.

Atualmente, apesar de existirem vários estudos no âmbito das necessidades psicológicas, não existe, ainda, nenhum instrumento que permita avaliar o que os pais fazem para tentar responder às necessidades psicológicas dos filhos. Com o objetivo de colmatar esta questão foi elaborado um questionário no qual são apresentadas um conjunto de frases que descrevem as relações entre pais e filhas/os. Este questionário apresenta vinte e três itens,

retirados de diferentes inventários de descrição da relação entre pais e filhos, organizados teoricamente em seis escalas: Orientação para os Outros; Controlo, Sobreproteção, Autonomia, Prazer e Crítica. Cada item apresenta quatro opções de resposta 1 - “nunca”; 2 - “às vezes”; 3 - “muitas vezes” e 4 - “sempre”.

2.4.3. Questionário de Capacidades e de Dificuldades - SDQ

O “Strengths and Difficulties Questionnaire” (Goodman, 2005) é um questionário que pretende compreender a perceção dos pais e dos professores em relação ao desenvolvimento sócio emocional das crianças. Este instrumento foi desenvolvido por Goodman, com o intuito de ser de fácil aplicação, e ao mesmo tempo, permitir identificar comportamentos sociais adequados e não adequados (capacidades e dificuldades), abrangendo idades compreendidas entre os 3/4 e os 16 anos, podendo ser respondido por pais, professores ou pelo próprio, a partir dos 11 anos.

Em Portugal, o SDQ foi traduzido e adaptado por Fleitlich et al. (2004), existindo normas para tanto para a versão para pais como para a versão professores.

Este questionário é composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas, cada uma composta por 5 itens, tendo cada item três opções de resposta (0 - “Não é verdade”, 1 - “Pouco Verdade” e 2 - “Muito verdade”).

O SDQ apresenta várias subescalas: Sintomas emocionais, Problemas de comportamento, Hiperatividade, Problemas de relacionamento com colegas e Comportamento pró-social. A soma das quatro subescalas de problemas permite calcular um total de dificuldades, sendo que este valor pode variar entre 0 e 40.

2.4.4. Bateria de Temperamento Infantil – forma revista – TABC-R

A Bateria de Avaliação do Temperamento Infantil foi desenvolvida em 1988 por Roy Martin e, posteriormente, em 1999, Roy Martin e Robert Bridger, fizeram uma nova versão.

A versão portuguesa foi desenvolvida inicialmente, por Almeida (2007) e, depois por Almeida, Seabra e Major (2010). Este instrumento destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos de idade, e tem como objetivo avaliar o temperamento infantil a partir de duas escalas: a Escala de Inibição e a Escala de Impulsividade. A primeira escala tem como objetivo “medir a tendência da criança para evitar situações sociais novas, hesitar em aproximar-se de estranhos e ser cautelosa quando se envolve em tarefas novas”. A Escala da Impulsividade é composta por três subescalas, o que significa que a partir da

subescala da Emotividade Negativa pretende-se medir “a incapacidade para controlar as emoções, reagindo às frustrações com comportamentos como gritar e chorar”, do Nível de Atividade, “a incapacidade para controlar comportamentos motores em situações que o requeiram” e, por fim, da subescala da Falta de Persistência, medir “a incapacidade para a atenção durante períodos prolongados ou para aprender tarefas novas que envolvam alguma dificuldade” (Almeida, Seabra-Santos & Major, 2010).

A utilização desta bateria possibilita a identificação de seis tipos de Temperamento, definidos como: Inibido, Emotividade Elevada, Impulsivo, Típico, Reservado, Desinibido e Possessivo.

A TABC-R apresenta uma versão para pais, na qual existem 37 itens, com uma duração média de aplicação de 12 minutos e outra para professores, composta por 29 itens, que, em média demora 10 minutos. Em ambas as versões o preenchimento é individual e, preferencialmente, deve ser aplicada em situações que permitam a reflexão do comportamento da criança-alvo nos três meses anteriores.

Os itens da TABC-R estão apresentados tendo em conta a frequência com que determinado comportamento ocorre, assim sendo cada um pode ser respondido tendo em conta uma escala de 7 pontos, que varia entre 1 - “quase nunca” e 7 - “quase sempre”. A cotação é feita a partir da soma dos valores relativos de cada item e, posteriormente, convertidos em resultados T (média 50, desvio-padrão 10). Este instrumento apresenta boas características psicométricas (Almeida, Seabra-Santos & Major, 2010).

2.5. Análise Estatística

Para a análise estatística utilizou-se o *software* estatístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 26.

Em relação à análise fatorial, a estrutura fatorial das 23 variáveis que compõem o questionário QPRP – P foi avaliada pela Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação *Varimax*. Os fatores retidos foram os que apresentavam um eigenvalue superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida. Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO com os critérios definidos por Marôco (2018). Tendo-se observado um KMO = 0,527, procedeu-se à AFE, apesar da fatorialidade da matriz de correlações ser apenas sofrível. De acordo com o “Goodness-of-fit Test” $\chi^2 (117) = 136,707$;

$p = .103$, podemos concluir que o modelo se ajusta aos dados, sendo, porém, de ressaltar a fraca potencia do teste dada a reduzida dimensão da amostra ($n = 46$).

Relativamente à análise dos dados, em primeiro lugar, efetuou-se a análise descritiva dos dados, de forma a obter-se as médias e desvios-padrão, bem como a frequência de algumas dados. Em seguida, efetuaram-se comparações de médias, através do teste *Mann-Whitney*, em função do sexo dos filhos, na variável do temperamento, bem como em função da fonte de informação (professores vs. pais) na variável ajustamento psicossocial. Depois verificou-se se essas diferenças eram estatisticamente significativas através do p -value do teste igual ou inferior a 0.05. Posteriormente, obteve-se a análise de correlação de Spearman entre o comportamento parental e o ajustamento dos filhos.

3. Resultados

3.1. Qualidade Psicométrica dos Instrumentos

Quadro 1. Análise da consistência interna dos itens do QPRP-P

Dimensões do QPRP-P	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Estrutura	9	,728
Afeto	4	,716
Competência	5	,697

A consistência interna das várias subescalas do QPRP - P foi analisada, recorrendo ao alfa de *Cronbach*, mostrando-se elevada em todas as dimensões do questionário. De salientar que o coeficiente mais elevado foi obtido na subescala Estrutura e que a subescala que apresenta um valor de consistência interna mais baixo é a referente à Competência.

Quadro 2. Análise da consistência interna dos itens do SQD

Dimensões do SDQ	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Sintomas Emocionais	5	,462
Problemas de Comportamento	5	,650
Hiperatividade	5	,610
Relacionamento com os colegas	5	,540
Comportamento Pró-social	5	,690

A escala que apresenta um valor de consistência interna mais elevado é a Escala de Comportamento Pró-social. A Escala de Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Relacionamento com os Colegas apresentam valores de consistência aceitáveis (Pallant, 2007). A Escala de Sintomas Emocionais é a que apresenta um valor mais reduzido ao nível da fiabilidade dos itens, o que pode ser justificado por um N reduzido no presente estudo, diminuindo o efeito consistência destes mesmos itens.

Quadro 3. Análise da consistência interna dos itens do TABC-R

Dimensões do TABS-R	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Dimensão de Inibição	8	,721
Dimensão de Impulsividade	29	,834
Emotividade Negativa	8	,778
Nível de Atividade	6	,618
Falta de Persistência	5	,622
Impulsividade Argumentativa	10	,657

No que concerne às duas grandes dimensões, a Inibição e a Impulsividade, foram encontrados bons valores de consistência interna, sendo um dos quais superior a .80. Em relação a estas dimensões verifica-se que o coeficiente relativo à escala Inibição é um pouco inferior ao verificado para a escala Impulsividade. No que diz respeito às subescalas da dimensão Impulsividade, nomeadamente, Emotividade Negativa, Nível de Atividade e Falta de Persistência, os valores de Alfa são, como seria de esperar, mais baixos atendendo ao número reduzido de itens que entram na composição destas subescalas, contudo todos os coeficientes são aceitáveis (Pallant, 2007).

3.2. Estudo da dimensionalidade do QPRP – P

De acordo com a regra do eigenvalue superior a 1 e com o *scree plot*, a estrutura relacional das variáveis em estudo parece ser mais bem explicada por três fatores latentes, tendo sido retirados os itens 1, 3, 4, 14 e 21 dada a saturação ser inferior a 0,40 ou saturar em mais de um componente. No Quadro 4, resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos fatores, os seus eigenvalue e a percentagem de variância explicada por cada fator.

Quadro 4. Análise dos pesos fatoriais, eigenvalue e percentagem de variância explicada dos fatores do QPRP - P

Itens	Fatores		
	1	2	3
17. Elogio o meu filho	,616	,218	,213
20. Estabeleço limites e regras	,612	,095	-,061
10. Gosto que o meu filho tenha atividades interessantes	,588	-,033	-,142
2. Deixo o meu filho explorar	,583	-,242	-,351
15. Converso com o meu filho	,561	,461	,026
16. Incentivo o meu filho a cumprir deveres	,557	,218	,105
18. Digo ao meu filho o que deve fazer	,478	,190	,244
7. Gosto que o meu filho se sinta bem com outras pessoas	,456	,213	,011
9. Procuo ter tempo para estar com o meu filho	,415	,217	-,402
13. Faço com que o meu filho saiba que gosto dele	,046	,830	-,107
19. Dou beijos e abraços	-,102	,783	-,016
6. Gosto de saber tudo o que o meu filho faz	,385	,597	,250
8. Faço o meu filho sentir-se especial	,263	,575	-,071
4. Deixo o meu filho fazer o que gosta	,223	,338	,102
22. O meu filho deve comportar-se como eu digo	,015	,116	,841
23. Procuo fazer o meu filho sentir-se melhor	,030	,245	,715
12. O meu filho não consegue cuidar dele sem mim	-,147	-,067	,608
11. O meu filho tem de fazer o seu melhor	,425	-,214	,529
5. O meu filho tem de ser bom no que faz	,389	-,178	,464
Eigenvalue	3,309	2,765	2,568
Variância explicada	17,414%	14,553%	13,673%

O primeiro fator apresenta pesos fatoriais elevados dos itens 2, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 18 e 20 e explica 17,4% da variância total. O segundo fator com pesos fatoriais elevados dos itens 6, 8, 13 e 19 explica 14,5% da variância total. Por fim, o terceiro fator explica 13,7% da variância total e inclui os itens 5, 11, 12, 22 e 23. Globalmente os três fatores explicam 45,64% da variância total. Atendendo ao conteúdo dos itens em cada fator e ao modelo teórico subjacente à elaboração do questionário, designamos o primeiro fator “Estrutura”, o segundo “Afeto” e o terceiro fator “Competência”.

3.3. Estatística Descritiva

3.3.1. Resultados obtidos no QPRP-P

De forma geral, os pais descrevem a relação com os filhos de forma positiva, respondendo “sempre” por exemplo, aos itens: “Gosto que o/a meu/minha filho/a se sinta bem junto das pessoas com quem passa o seu tempo” (93,9%), “Eu elogio o/a meu/minha filho/a quando faz uma tarefa bem feita” (91,3%), “dou beijos e abraços ao/à meu/minha filho/a” (87%) e “Faço com que o/a meu/minha filho/a saiba que gosto dele/a” (84,8%). Por outro lado, verificam-se percentagens de resposta mais baixas a itens que refletem uma relação com os filhos menos positiva, exemplo disto é o facto de a resposta “nunca” não ter sido utilizada pelos pais em 16 dos 23 itens que constituem o questionário.

Quadro 5. Estatísticas descritivas das dimensões do QPRP-P e diferenças entre os sexos

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>Média Total</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>DP</i>	<i>Z</i>
Estrutura	3,49	,37	3,5	0,26	3,5	,33	-,318
Afeto	3,71	,35	3,72	,51	3,72	,41	-,735
Competência	2,62	,50	2,77	,56	2,77	,52	-,670

A subescala que apresenta um valor médio mais elevado é a subescala Afeto, seguida da subescala Estrutura. A subescala que apresenta um valor médio mais baixo é a subescala Competência. Os respondentes categorizaram os itens, em média, de forma semelhante, tanto no caso de terem meninas como meninos, sendo que os valores apresentados em ambos os sexos é semelhante.

Procedeu-se ainda à comparação dos resultados obtidos entre os sexos. Para tal recorreu-se ao teste não paramétrico *Mann – Whitney*, que permite fazer a comparação de médias entre duas amostras independentes. Optou-se pela realização de um teste não paramétrico, já que cada grupo é constituído por uma pequena amostra ($N < 30$). Tal como se pode verificar, pelos resultados constantes no Quadro 5, não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas, em nenhuma das escalas.

3.3.2. Resultados obtidos no SDQ

Os resultados obtidos através do SDQ contribuem para a caracterização da amostra. De forma geral, os pais atribuem características positivas ao seu filho. Por exemplo, os pais

responderam “É muito verdade” para os itens “É simpático/a e amável \com crianças mais pequenas” (84,8%), “Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente” (71,7%), “É sensível aos sentimentos dos outros” (78,3%), “Sempre pronto/a a ajudar os outros” (71,7%).

Por outro lado, verifica-se a tendência inversa para os itens de características negativas, isto é, os pais tendem a não atribuir essas características ao seu filho. Por exemplo, os pais responderam “Não é verdade” nos itens “Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as” (87%), “Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga, vômitos” (65,2%) e “Anda muitas vezes, desanimado/a ou choroso/a” (82,6%).

Quadro 6. Estatísticas descritivas das dimensões do SDQ versão pais

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>Média Total</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>DP</i>	<i>Z</i>
Escala de Sintomas Emocionais	2,75	1,88	2,44	1,58	2,63	1,76	-,367
Escala de Problemas de Comportamento	3,39	2,08	2,56	1,89	3,07	2,03	-1,379
Escala de Hiperatividade	5,18	2,14	4,78	2,44	5,02	2,25	-,490
Escala de Problemas de Relacionamento com os colegas	1,32	1,12	1,28	2,19	1,30	1,60	-1,1494
Escala de Comportamento Pró-social	8,5	1,84	7,94	1,43	8,28	1,70	-1,638

A escala que apresenta um valor médio mais elevado é a Escala de Comportamento Pró-social, seguida da Escala de Hiperatividade e da Escala de Problemas de Comportamento, estes resultados verificam-se tanto nas raparigas, como nos rapazes.

De forma geral, a maioria das crianças encontra-se dentro dos valores considerados normais, exceto para a Escala de Problemas de Comportamento, cujos valores considerados normais seriam entre 0 e 2, assim sendo um valor de 3,07 indica um valor limítrofe.

Para fazer a comparação das médias entre os sexos foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados encontram-se na Quadro 6, na qual se pode verificar que não existe uma diferença significativa entre as médias analisadas. Assim sendo, não se verificam diferenças na avaliação dos meninos e meninas pelos pais.

Quadro 7. Estatísticas descritivas das dimensões do SDQ versão professores

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>Média Total</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>DP</i>	<i>Z</i>
Escala de Sintomas Emocionais	1,75	2,10	1,94	1,92	1,83	2,01	-,477
Escala de Problemas de Comportamento	1,68	2,40	1,67	1,68	1,67	2,13	-,658
Escala de Hiperatividade	3,54	2,66	3,72	2,85	3,61	2,70	-,023
Escala de Problemas de Relacionamento com os colegas	1,57	2,39	1,06	1,30	1,37	2,04	-,132
Escala de Comportamento Pró-social	6,89	2,60	7,44	1,95	7,11	2,36	-,523

À semelhança do que se verificou nos resultados deste questionário na versão pais, a escala que apresenta um valor médio mais elevado é a Escala de Comportamento Pró-social, seguida da Escala de Hiperatividade. Ao contrário do que se verificou nas respostas dadas pelos pais, a terceira escala que apresenta, em média, valores mais elevados é a Escala de Sintomas Emocionais, estes resultados verificam-se tanto nas raparigas, como nos rapazes.

De acordo com os resultados apresentados pelas professoras, todas as crianças se encontram dentro dos valores considerados normais.

Em relação à comparação das médias entre os sexos, utilizou-se o teste de *Mann-Whitney*, através do qual se verifica que p não é menor ou igual a 0,05, portanto os resultados não são significativos. Ou seja, os resultados indicam que não há diferença estatisticamente significativa entre as médias das escalas do SDQ entre rapazes e raparigas, não se verificando,

por isso, diferenças, na perspectiva das educadoras de infância, ao nível do ajustamento psicológico entre rapazes e raparigas.

3.3.3. Resultados obtidos no TABC-R

No Quadro 8 são apresentadas as características da amostra quanto à Escala Inibição, nomeadamente os valores da Média e Desvio-Padrão, bem como o número de sujeitos da amostra (N=46) que se situam um desvio-padrão abaixo da média e um desvio-padrão acima da média. Os pontos referem-se à média mais um desvio-padrão ou à média menos um desvio-padrão, uma vez que os sujeitos presentes nos grupos extremos se situam acima ou abaixo desses valores.

Quadro 8. Estatísticas descritivas das dimensões do TABC-R

	<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>Média</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Total</i>		
						<i>DP</i>	<i>Z</i>
Impulsividade	53,14	9,58	52,22	10,04	52,78	9,66	-,304
Inibição	46,11	8,52	50,11	7,93	47,67	8,44	-1,623
Emocionalidade	48,89	9,24	49,78	10,33	49,24	9,58	-,248
Negativa							
Nível de Atividade	53,50	9,84	52,56	11,69	53,13	10,49	-,180
Falta de Persistência	51,04	10,64	48,44	10,12	50,02	10,40	-,766

De forma geral, verifica-se que as crianças se situam a um nível médio. A maioria das crianças apresenta valores médios mais elevados, na Escala Impulsividade do que na Escala Inibição, sendo que esta diferença se verifica tanto em rapazes como em raparigas, não se verificando por isso diferenças entre os sexos. Quanto aos grupos extremos, 12 crianças podem ser caracterizadas como bastante impulsivas, e 3 como tendo resultados baixos na impulsividade. Em relação à Escala Inibição, os resultados indicam que 2 crianças podem ser caracterizadas como tendo valores elevados de inibição e, em contrapartida 2 crianças apresentam valores baixos.

3.4. Estudo das correlações

Quadro 9. Coeficientes de Correlação de Spearman entre as subescalas do SDQ versão pais e SDQ versão professores

SDQ	Versão Pais					Versão Educadoras				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.Sintomas Emocionais	1	,274	,242	,245	-,183	1	,205	-,104	,490**	-,137
2. Problemas de Comportamento		1	,501**	,079	-,171		1	,468**	,179	-,447**
3. Hiperatividade			1	-,131	-,255			1	,068	-,416**
4. Problemas de Relacionamento com os Colegas				1	,029				1	-,364*
5.Comportamento Pró-Social					1					1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível e 0,05 (2 extremidades)

Com o objetivo de conhecer a existência de relações entre os valores das diferentes subescalas do SDQ, aplicou-se o teste de Correlação de *Spearman*, avaliando assim a existência de correlações, tanto na versão pais como na versão professores.

Neste sentido, verifica-se, através da análise da Quadro 9, a existência de correlação média¹ entre Sintomas Emocionais e Problemas de Relacionamento com os Colegas para a versão professores, e entre Problemas de Comportamento e Hiperatividade, correlação forte para a versão pais e média para a versão professores.

Adicionalmente, verifica-se correlações negativas médias, para a versão professores entre as subescalas Problemas de Comportamento e Comportamento Pró-Social ($\rho=-,447$), entre Hiperatividade e Comportamento Pró-Social ($\rho=-,416$) e entre Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social ($\rho=-,364$).

¹ A força da relação entre as variáveis foi determinada pelo tamanho do valor do coeficiente de correlação, avaliado segundo os critérios de Cohen (1988): pequeno ($r= .10 - .29$), médio ($r= .30 - .49$) e elevado ($r= .50 - 1.0$). Estes valores são utilizados como referência ao longo deste trabalho.

Quadro 10. Coeficientes de Correlação de Spearman com as dimensões do SDQ e a as dimensões do QPRP-P

	Estrutura	Afeto	Competência
Escala de Sintomas Emocionais	-,002	,097	-,015
Escala de Problemas de Comportamento	-,035	-,186	-,180
Escala de Hiperatividade	,150	-,153	,029
Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas	-,133	-,014	,044
Escala de Comportamento Pró-social	,254	,155	,150

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível e 0,05 (2 extremidades)

Relativamente às dimensões do QPRP-P, verifica-se que as mesmas não se correlacionam com as escalas do SDQ, sendo que nenhuma das correlações apresentada é estatisticamente significativa.

Quadro 11. Coeficientes de Correlação de Spearman com as dimensões do SDQ e a as dimensões do TABC-R

	Impulsividade	Inibição	Emocionalidade Negativa	Nível de Atividade	Falta de Persistência
Escala de Sintomas Emocionais	,204	,112	,228	,154	,354*
Escala de Problemas de Comportamento	,618**	,015	,600**	,511**	,168
Escala de Hiperatividade	,607**	,075	,354*	,610**	,227
Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas	,107	,293*	,195	-,001	,079
Escala de Comportamento Pró- social	-,122	-,219	-,045	-,110	-,162

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível e 0,05 (2 extremidades)

As escalas do TABC-R, que se correlacionam com as dimensões do SDQ, são a Impulsividade que apresenta correlações fortes com a Escala de Problemas de Comportamento ($\rho=,618$) e a Escala de Hiperatividade ($\rho=,607$). Nas subescalas de Impulsividade é de realçar a correlação forte entre a Escala de Problemas de Comportamento e a subescala de Emocionalidade Negativa ($\rho=,600$) e a correlação média entre a Escala de Hiperatividade e a subescala de Emocionalidade Negativa ($\rho=,354$). Na subescala Nível de Atividade destaca-se as correlações fortes entre a Escala de Problemas de Comportamento ($\rho=,511$) e a Escala de Hiperatividade ($\rho=,610$). A subescala Falta de Resistência apresenta uma correlação média com a Escala de Sintomas Emocionais ($\rho=,354$).

Em relação à dimensão de Inibição, esta apresenta uma correlação fraca com a Escala de Problemas de Relacionamento com Colegas ($\rho=,293$).

Quadro 12. Coeficientes de Correlação de Spearman entre o SDQ versão Pais e o SDQ versão Professores

<i>SDQ</i>	<i>Pais- Educadoras</i>
Sintomas Emocionais	,047
Problemas de Comportamento	,154
Hiperatividade	,595**
Problemas de Relacionamento com os Colegas	,154
Comportamento Pró-social	,179
Total das dificuldades	,305*

Com o intuito de avaliar o grau de concordância entre as avaliações efetuadas pelos pais e as efetuadas pelas educadoras realizou-se uma análise das correlações das avaliações dos pais e dos professores. Pela análise da Quadro 12, verifica-se, a existência de correlação positiva entre os avaliadores pais e educadoras de infância, exceto para a Escala de Sintomas Emocionais. As correlações demonstram-se moderadas para o Total das Dificuldades ($\rho=,305$) e forte para a subescala de Hiperatividade ($\rho=,595$).

4. Discussão dos Resultados

Face à inexistência de um instrumento que permita avaliar o que os pais fazem para responder, ou não, às necessidades dos filhos, este estudo teve como objetivo, a criação de um questionário subordinado a essa temática. Neste sentido, foi desenvolvido o Questionário de

Percepção da Relação Parental – P. Os resultados obtidos sugerem que este é um instrumento adequado para a avaliação dos comportamentos parentais em contexto pré-escolar na população-alvo.

Especificamente, a análise dos itens do questionário revelou a adequação dos mesmos, segundo diferentes indicadores (correlação item-total e cálculo da consistência interna). Porém, a maioria dos itens apresenta uma tendência para os valores médios se aproximarem dos resultados máximos da escala de resposta, o que indica a percepção de níveis elevados de comportamento parental promotor da satisfação das necessidades psicológicas e uma menor dispersão das respostas dos pais.

A análise em componentes principais realizada permitiu a identificação de três dimensões: Estrutura, Afeto e Competência. Neste sentido, os itens que constituem a subescala Estrutura refletem comportamentos que promovem o fornecimento de regras e limites para que o comportamento dos filhos se demonstre adequado. Em relação à subescala de Afeto, os seus itens referem-se à manifestação e expressão de afeto. Por fim, a subescala Competência é constituída por itens que expressam comportamentos parentais promotores das competências dos filhos.

De salientar a fiabilidade das subescalas que constituem o questionário, sendo que estas apresentam bons índices de precisão quanto à consistência interna. De acordo com as análises efetuadas na presente amostra, pode concluir-se que o QPRP – P se apresenta como um instrumento com qualidades psicométricas adequadas.

No que concerne à primeira hipótese - Comportamentos parentais promotores da satisfação das necessidades dos filhos estão positivamente associados ao comportamento pró-social dos filhos – os dados obtidos refutam a ideia de que a perspetiva parental de satisfação das necessidades psicológicas dos filhos contribui para o comportamento pró-social dos filhos, não se verificando correlações significativas entre as escalas do SDQ (versão pais) e as dimensões do QPRP – P. Assim sendo, de acordo com a análise dos dados a primeira hipótese não se confirma.

Segundo a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), o contexto em que a criança está inserida, e de forma particular, o contexto parental, constitui um dos fatores determinante para a frustração ou satisfação das necessidades psicológicas, sendo que, tal como referido na revisão de literatura, a satisfação das necessidades psicológicas está associada a um desenvolvimento saudável. Neste estudo, embora os níveis da população alvo se enquadrarem

dentro do que é considerado normal não se verificou associação entre o comportamento parental e o ajustamento psicossocial das crianças.

Para além disto, variáveis associadas ao comportamento parental, tais como o controlo comportamental e o suporte dos pais demonstrou estar positivamente associados ao comportamento pró-social nas crianças (Kuppens, Grietens, Onghena & Michiels, 2009). Contudo, neste estudo não se verificaram tais associações, o que se pode dever, à diferença de idades, uma vez que no estudo de Kuppens, Grietens, Onghena e Michiels (2009) a população alvo tinha entre 8 e 10 anos.

Tendo em conta os resultados obtidos, coloca-se a hipótese de que a influência do comportamento parental no ajustamento psicossocial das crianças, seria mais facilmente detetado se este fosse no sentido da frustração das necessidades psicológicas, uma vez que tal como Vansteenkiste e Ryan (2013) realçam, a frustração das necessidades psicológicas poderá levar a sintomatologia clínica. Assim sendo, o comportamento parental orientado para a frustração das necessidades psicológicas poderia apresentar associação com as dificuldades das crianças e verificar-se, nomeadamente, valores elevados na Escala de Sintomas Emocionais e na Escala de Problemas de Comportamento do SDQ (versão pais).

Tendo em conta o objetivo específico de avaliar se os pais e as educadoras concordam ou não em relação à avaliação das dificuldades e das capacidades demonstradas no SDQ, constatou-se que ambos os avaliadores concordaram em relação às escalas referentes ao Total das Dificuldades e de Hiperatividade, e não concordaram quanto às dificuldades e capacidades da criança para a Escala de Comportamento Pró-Social, Escala de Sintomas Emocionais, Escala de Problemas de Comportamento e Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas. Neste sentido, verifica-se que as crianças que foram avaliadas pelos pais como apresentando mais dificuldade também são avaliadas como tendo mais dificuldades aquando das avaliações realizadas pelas educadoras, sendo este facto, particularmente saliente, quando a avaliação desses problemas estava subordinada à dificuldade em ficar quieto, permanecer no mesmo sítio, concentrar-se ou manter a atenção.

Os resultados encontrados corroboram, parcialmente, os resultados da investigação de Goodman et al. (1998), que avalia esta mesma correlação, com o SDQ, visto que tanto neste estudo como na investigação de Goodman et al. (1998) se verificou a existência de correlações positivas entre as avaliações dos pais e dos professores, para a pontuação total das Dificuldades e para a Escala de Hiperatividade e se verificou, ainda, a ausência de correlação na escala de

Comportamentos Pró-Sociais e para a Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas. Contudo, ao contrário do verificado no estudo de Goodman et al. (1998), neste estudo não se confirmou a existência de correlação para as Escalas Sintomas Emocionais e Problemas de Comportamento do SDQ.

No que se refere à relação entre subescalas do SDQ verificou-se a existência de associação positiva entre os valores da Escala de Sintomas Emocionais e da Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas, na versão professores, o que pode dever-se ao facto dos problemas de comportamento estarem relacionados com sintomas como a fúria, no que concerne à sua forma exteriorizada e à ansiedade, na forma interiorizada. Adicionalmente, verificou-se a presença de correlação entre os valores da subescala de Problemas de Comportamento e da Escala de Problemas de Hiperatividade, para ambas as versões. A existência desta correlação seria espectável, visto que, segundo Hishaw (1992), a hiperatividade é um problema de comportamento exteriorizante e, portanto, facilmente observável.

Quanto aos resultados particulares do SDQ, verifica-se que a maioria dos valores obtidos se encontra dentro do normal, à exceção do resultado obtido na Escala de Problemas de Comportamento do SDQ preenchido pelos pais. Estudos realizados por Deci e Ryan (2000) verificaram que a promoção da autonomia, da empatia e o fornecimento de uma estrutura que permitisse a demonstração de comportamentos ajustados do ponto de vista psicossocial pelas crianças estão associados à satisfação de necessidades psicológicas em crianças. Nesse sentido, embora o comportamento parental não tenha apresentado correlações significativas com as outras variáveis em estudo, verifica-se que a maioria dos resultados obtidos, nomeadamente, no SDQ, em ambas as versões, se encontram dentro dos valores considerados normais, o que é um indicador de que o comportamento parental vai no sentido da satisfação das necessidades psicológicas das crianças.

Indo ao encontro de outra das hipóteses de investigação formuladas - os rapazes apresentam um temperamento, de forma geral, mais impulsivo do que as raparigas - os resultados sugerem que, em média os rapazes apresentam valores mais elevados de impulsividade do que os verificados nas raparigas, embora a diferença não seja estatisticamente significativa, o que corrobora parcialmente a segunda hipótese. Estes resultados vão ao encontro ao verificado no estudo de Almeida, Seabra-Santos e Major (2010), no qual também se encontraram diferenças entre sexos embora não significativas.

Segundo Almeida, Seabra-Santos e Major (2010), crianças de idade pré-escolar mais velhas apresentam uma diminuição dos valores referentes à Inibição e à subescala de Emocionalidade Negativa, associada ao desenvolvimento de estratégias de gestão emocional. Este facto verifica-se neste estudo, uma vez que a população alvo apresenta uma idade compreendida entre os 4 e os 5 anos e as escalas em causa são as que apresentam valores médios mais baixos, ou seja, neste estudo comprova-se que os valores mais baixos verificados correspondem à Escala Inibição e à subescala Emocionalidade Negativa.

A impulsividade parece estar associada à tendência para a criança apresentar problemas exteriorizados (Lengua et al., 1998). Neste sentido, os resultados obtidos neste estudo confirmam esta tendência, o que é evidenciado pelo facto de a dimensão referente à Impulsividade apresentar uma correlação forte com a Escala de Problemas de Comportamento e com a Escala de Hiperatividade. De forma particular, as subescalas desta dimensão referentes à Emocionalidade Negativa e ao Nível de Atividade também se encontram relacionadas com a Escala de Problemas de Comportamento e a Escala de Hiperatividade do SDQ (versão pais). Por sua vez, a subescala Falta de Persistência encontra-se associada com a Escala de Sintomas Emocionais do SDQ (versão pais).

Por outro lado, a dimensão Inibição está associada com a perceção de dificuldades de socialização dos filhos com os colegas, o que pode ser explicado pela dificuldade que crianças inibidas enfrentam ao nível das relações com os pares.

Relativamente à terceira hipótese - A associação do comportamento parental com o ajustamento dos filhos é mediada pelo temperamento das crianças - esta não chegou a ser testada, uma vez que perante a ausência de correlações significativas entre as dimensões do QPRP – P e as subescalas do SDQ, não faria sentido avaliar o papel do temperamento bem como a dimensão reduzida da amostra.

5. Conclusões

Os resultados do presente estudo permitiram examinar os objetivos definidos na presente investigação e abrir hipótese para futuras investigações na área das necessidades psicológicas das crianças, em particular pelo desenvolvimento do Questionário Perceção da Relação Parental.

A revisão de literatura permitiu expandir os conhecimentos sobre a temática das necessidades psicológicas, numa perspetiva mais generalista, ao descrever as principais teorias explicativas e, de forma particular, ao refletir, sobre a satisfação e frustração das necessidades

psicológicas em crianças. O estudo do comportamento parental é importante na satisfação das necessidades psicológicas das crianças, uma vez que parece existir uma relação entre estas duas variáveis, na medida em que se verifica que, no caso das crianças a satisfação das necessidades está dependente dos pais (Papalia & Feldman, 2001). Neste sentido, pais apoiantes, nomeadamente ao nível da autonomia dos filhos, que demonstram e promovem empatia e que fornecem uma estrutura para que os comportamentos dos filhos se demonstrem ajustados do ponto de vista psicossocial parecem comportar-se de forma a que se verifique satisfação das necessidades psicológicas das crianças (Deci & Ryan, 2000).

Os resultados obtidos consideram-se pertinentes na medida em que fornecem uma visão da utilização de um instrumento de medida para a avaliação da relação parental. Assim sendo, os dados fornecem informação importante para a melhor compreensão da satisfação das necessidades psicológicas das crianças, constituindo um contributo válido, no sentido de preencher uma lacuna da investigação neste domínio.

Este estudo, ao olhar para a satisfação das necessidades psicológicas das crianças do pré-escolar, contribui, por si só, para o processo de avaliação e intervenção com crianças pelo aumento de conhecimento numa temática que abarca a faixa etária em questão. Para além disto, a avaliação dos comportamentos parentais poderá ser orientadora em contextos nos quais importa compreender a relação parental, bem como para o delineamento de programas de intervenção, seja preventivamente, como por exemplo, na atuação precoce ao nível da promoção das necessidades psicológicas das crianças, como numa perspetiva remediativa, diminuindo os comportamentos parentais associados à frustração das necessidades psicológicas.

Por fim, este estudo permite, também, sensibilizar para a importância da promoção das necessidades psicológicas das crianças.

Um dos dados que se revela bastante promissor no presente estudo é a conclusão de que os perfis de temperamento da criança se associam às capacidades e dificuldades da mesma, o que revela que o TABC-R e o SDQ se apresentam, de facto, como instrumentos úteis para a comparação dos dados do temperamento com as dificuldades da criança, fornecendo informações pertinentes nesse sentido. Contudo, e apesar de este estudo ter encontrado algumas associações entre as variáveis, é necessário a continuação da análise destas escalas em estudos futuros, com amostras maiores de forma a obter-se conclusões mais fidedignas. Para além disto, de acordo com Linca (2016) é importante compreender a relação que se encontra entre o

temperamento da criança e o ambiente em que esta se encontra, o que sugere a pertinência que o alargamento dos informadores teria, na medida em que se conseguiria ter uma noção mais realista da forma como o reportório comportamental da criança é influenciado pelo contexto, quer do ambiente escolar, quer do ambiente familiar. Assim sendo, em investigações futuras sugere-se a realização da análise comparativa, entre professores e pais, do temperamento das crianças

De forma geral, é possível verificar que os resultados obtidos foram, de certo modo, relevantes, uma vez que não existiam, tanto quanto sabemos, investigações semelhantes à realizada, em Portugal. Contudo, é de salientar que este trabalho apresenta diversas limitações. Em primeiro lugar, a amostra foi limitada, uma vez que era constituída, apenas, por 46 participantes, todos da mesma escola. Apesar de existir pouca diferenciação entre participantes em relação a variáveis sociodemográficas, e desta investigação se focar no estudo de crianças do pré-escolar, seria desejável que o mesmo acontecesse face a algumas variáveis, tais como a idade das crianças, a fim de permitir a comparação entre faixas etárias.

Realça-se ainda o facto de, na maioria dos casos, não ter ocorrido uma interação direta entre a investigadora e os pais, uma vez que o material da investigação foi preenchido pelos pais em casa, facto que poderá ter dificultado o esclarecimento de dúvidas, mesmo tendo sido facultado aos pais o contacto da investigadora para esse efeito.

Tendo em conta as limitações apresentadas, bem como a literatura subordinada aos temas abordados neste estudo, considero que seria interessante, em futuras investigações, dispor de uma amostra maior, integrando a perspetiva de ambos os progenitores das crianças e, quando oportuno, incorporar a perspetiva dos professores. Por fim, sugere-se a exploração, em estudos futuros, do papel potencialmente influente de outras variáveis (e.g., satisfação conjugal, e vinculação) nas dimensões analisadas.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Almeida, M. M., Seabra-Santos, M. J., & Major, S. (2010). Bateria de avaliação do temperamento infantil—forma revista. *Psychologica*, (53), 313-328.
- American Psychological Association. (2010). *Dicionário de Psicologia*. D. Bueno, A. Veronese, & M. Monteiro, Trads. São Paulo: artmed. (Obra original publicada em 2007).
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1) 6878.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European child & adolescent psychiatry*, 7(3), 125-130.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kiss, M., Fechete, G., Pop, M., & Susa, G. (2014). Early childhood self-regulation in context: Parental and familial environmental influences. *Cognitie, Creier, Comportament*, 18(1), 55.
- Klein, V. C., & Linhares, M. B. M. (2010). Temperamento e desenvolvimento da criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 821-829.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., & Michiels, D. (2009). Measuring parenting dimensions in middle childhood multitrait-multimethod analysis of child, mother, and father ratings. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(3), 133-140. doi: 10.1027/1015-5759.25.3.133
- Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development*, 69(1), 164-181.
- Linca, F. I. (2016). Temperament: Environment or gene?. *Romanian Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, (2) 1, 5-11.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, 111(1), 127.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*.: 7ª edição. ReportNumber, Lda.
- Martin, R. P., & Bridger, R. C. (1999). *Temperament Assessment Battery for Children – Revised. A tool for the assessment of temperamental traits and types of young children: Manual*. Athens, GA: School Psychology Clinic Publishers.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Pallant, J. (2007). *Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (Nº3). New York: Open University Press.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. 8ª edição. Amadora: McGraw Hill.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. (2001). The structure of temperament from infancy to adolescence. In A. Eliaz, & A. Angleitner (Eds.), *Advances in research of temperament* (pp.165-182). Lingerich: Pabst Scientific.
- Rothbart, M. K. (2004). *Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders*. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, 33(1), 82-87.
- Rothbart, M. K. (2007). *Temperament, development, and personality*. *Current directions in psychological science*, 16(4), 207-212.

- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). *Temperament*. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Evans, D.E. (2000). *Temperament and personality: Origins and outcomes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Seabra-Santos, M. J., & Almeida, M. S. (2014). Falamos da mesma criança? Concordância mãe–pai–professores na avaliação do temperamento de crianças portuguesas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 10-20.
- Silva, J. D. A. (2017). *O Impacto do Suporte Parental e da satisfação das necessidades psicológicas básicas no bem-estar subjetivo e ajustamento psicossocial em adolescentes institucionalizados* (Master's thesis).
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). *On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle*. *Journal of Psychotherapy Integration*.
- Vasco, A. B. & Conceição, N. (2005). *Olhar para as necessidades do self como um boi para um palácio: perplexidades e fascínio*. *Psychologica*, 40, 55-73.
- Vasco, A. B. (2009). *Regulation of needs satisfaction as the touchstone of happiness*. Comunicação apresentada na 16.^a Conferência da European Association for Psychotherapy: Meanings of Happiness and Psychotherapy, Lisboa, Portugal.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo I



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Exmo. Sr. Diretor,

Eu, Catarina Alexandra da Rocha Conde, na qualidade de discente e investigadora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), orientada pela Professora Doutora Isabel Sá, venho, por este meio, solicitar a colaboração do Jardim de Infância, para a participação num projeto de investigação subordinado ao tema “As Necessidades Psicológicas das Crianças”

Este estudo tem como objetivo estudar os comportamentos parentais promotores da satisfação das necessidade psicológicas dos filhos e compreender a relação entre esta variável e o ajustamento dos filhos, bem como estudar o papel do temperamento das crianças nesta relação. Sabendo que os pais apresentam um papel essencial na vida dos seus filhos, torna-se de grande importância aprofundar o conhecimento sobre como o comportamento se reflete no ajustamento psicológico dos seus filhos.

A colaboração para este projeto de investigação implica o preenchimento de um conjunto de questionários pelos (as) pais/mães e educadoras das crianças que frequentam o jardim-de-infância, depois de obtido o respetivo consentimento informado. O apoio solicitado aos jardins-de-infância prende-se com a mediação do contacto entre a equipa de investigação e as famílias, nomeadamente para a distribuição e recolha dos materiais.

Ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que considerem necessários e aguardamos uma resposta.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Investigadora Proponente Catarina Conde

Orientadora Professora Doutora Isabel Sá

Anexo II



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Exmo. Sr. (a),

Eu, Catarina Alexandra da Rocha Conde, aluna do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL), venho por este meio solicitar a sua colaboração numa investigação, no âmbito da tese de mestrado, orientada pela Professora Doutora Isabel Sá.

Este estudo insere-se no âmbito da realização de uma dissertação de mestrado sobre o tema “As necessidades psicológicas nas Crianças”, pretendendo contribuir para um maior conhecimento nesta área, bem como compreender a relação entre os comportamentos parentais e o ajustamento dos filhos, para isso, a sua participação é fundamental. A sua participação neste estudo passa por responder a um conjunto de questionários, cujo tempo médio de resposta é de 25 minutos. O questionário destina-se a todos os pais e mães com filho(s) / filha(s) com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. A resposta ao questionário não comporta quaisquer riscos ou despesas. Pelo contrário, pode permitir aumentar o seu conhecimento, pensando e descobrindo aspetos relacionados com o seu filho(a). A sua participação é voluntária o que significa que pode desistir a qualquer momento, sendo que se decidir responder ao questionário, a informação recolhida será utilizada, apenas para o cumprimento dos objetivos da investigação, permanecendo os dados confidenciais.

Caso seja do seu interesse, poderá esclarecer qualquer dúvida ou obter informações acerca dos resultados e conclusões gerais desta investigação através do endereço eletrónico carc.conde@hotmail.com.

Catarina Alexandra da Rocha Conde,

Aluna de Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Consentimento Informado

☐ Declaro que estou informado(a) sobre o meu papel na investigação e que aceito responder ao questionário.

Anexo III

Questionário sociodemográfico

Pais

Responda a estas questões sobre si:

1. **Sexo** M ☐ F ☐

2. **Idade** _____

3. **Escolaridade**

9º ano de escolaridade ou menos ☐ 12º ano de escolaridade ☐

Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4. **Profissão** _____

Filho (a)

Responda a estas questões sobre o seu filho/filha:

1. **Nome** _____

2. **Idade** _____

Anexo IV

OS MEUS FILHOS

A seguir está um conjunto de frases que descrevem as relações entre pais e filhas/os. Para cada uma delas indique em que medida é verdadeira no seu caso, usando a seguinte escala:

	1 Nunca	2 Às vezes	3 Muitas Vezes	4 Sempre
1. Preocupa-me muito que aconteça alguma coisa ao/à meu/minha filho/a	1	2	3	4
2. Deixo que a/o minha/meu filha/o explore o que está à sua volta	1	2	3	4
3. O/A meu/minha filho/a e eu somos tão próximos que nos compreendemos perfeitamente	1	2	3	4
4. Deixo a/o minha/meu filha/o fazer o que gosta	1	2	3	4
5. O/A meu/minha filho/a tem de ser bom naquilo que faz	1	2	3	4
6. Gosto de saber tudo o que a/o minha/meu filha/o faz	1	2	3	4
7. Gosto que o/a meu/minha filho/a se sinta bem junto das pessoas com quem passa o seu tempo	1	2	3	4
8. Faço com que a/o minha/meu filha/o se sinta especial	1	2	3	4
9. Procuro ter tempo para estar com o/a meu/minha filho/o e fazemos coisas juntos	1	2	3	4
10. Gosto que a/o minha/meu filha/o tenha atividades que lhe interessem	1	2	3	4
11. O/a meu/minha filho/a tem de fazer sempre o seu melhor	1	2	3	4
12. A/O minha/meu filha/o não consegue cuidar dela/e se eu não estiver por perto	1	2	3	4

13. Faço com que o/a meu/minha filho/a saiba que gosto dele/a	1	2	3	4
14. Gosto que a/o minha/meu filha/o esteja com amigos ou pessoas da idade dela/e	1	2	3	4
15. Converso com o/a meu/minha filho/a sobre assuntos que lhe interessam	1	2	3	4
16. Incentivo a/o minha/meu filha/o a cumprir os seus deveres	1	2	3	4
17. Eu elogio o/a meu/minha filho/a quando faz uma tarefa bem feita	1	2	3	4
18. Digo sempre à/ao minha/meu filha/o o que deve fazer	1	2	3	4
19. Dou beijos e abraços ao/à meu/minha filho/a	1	2	3	4
20. Estabeleço limites e regras à/ao minha/meu filha/o.	1	2	3	4
21. Ajudo o/a meu/minha filho/a quando precisa	1	2	3	4
22. A/O minha/meu filha/o deve comportar-se sempre como eu digo	1	2	3	4
23. Quando o/a meu/minha filho/a está chateado/a procuro fazê-lo/a sentir melhor	1	2	3	4

Anexo V

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-For)

P 2-4

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refila frequentemente com os adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pode ser mau/má para os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Em geral, parece-lhe que o seu filho / a sua filha tem dificuldades em alguma das seguintes áreas:
emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

• Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o seu filho / a sua filha?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho / da sua filha nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM OS AMIGOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NAS BRINCADEIRAS/ TEMPOS LIVRES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Anexo VI

Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Por)

Pr²⁻⁴

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do aluno / da aluna nos últimos seis meses ou neste ano escolar.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca para quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refila frequentemente com os adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, ameaçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É capaz de parar e pensar antes de fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pode ser mau/má para os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Em geral, parece-lhe que este aluno / esta aluna tem dificuldades em alguma das seguintes áreas:
emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

• Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o aluno / a aluna?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do aluno / da aluna nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
RELAÇÕES COM OS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para o grupo?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data